

Friedrich-Alexander-Universität
Erlangen-Nürnberg



STIFTUNG
BILDUNGSPAKT
BAYERN



Wissenschaftliche Begleitung des Modellprojekts KOMPASS.
Handout zur Initialtagung
am 4. und 5. Oktober 2007 in Wildbad Kreuth

Prof. Dr. Annette Scheunpflug
Dr. Horst Zeinz
Universität Erlangen-Nürnberg
Lehrstuhl Pädagogik I
Regensburger Str. 160
90478 Nürnberg

Modellversuch **KOMPASS** –

KOMPetenz **A**us **S**tärke und **S**elbstbewusstsein

an oberbayerischen Realschulen

Grundlagen für den Modellversuch

Prof. Dr. Annette Scheunpflug

Dr. Horst Zeinz

Universität Erlangen-Nürnberg

Lehrstuhl Pädagogik I

Regensburger Str. 160

90478 Nürnberg

Inhalt

- 1 Worum geht es? Ziele des Programms
- 2 Warum ein solches Programm? Die Überwindung der Defizitorientierung an Schulen
- 3 Warum dieser Modellversuch an Realschulen? Die besondere Situation dieser Schulart
- 4 Kompetenz aus Stärke und Selbstbewusstsein – Was ist aus der Forschung bekannt?
- 5 Was lässt sich in der Schule machen? Mögliche Dimensionen schulischer Veränderung
- 6 Wie wird der Modellversuch wissenschaftlich begleitet? Unterstützung, Service und Evaluation
- 7 Weiterführende Literatur und Literaturverzeichnis

1 Worum geht es? Ziele des Programms

Ausgangspunkt des Modellversuches KOMPASS – Kompetenz aus Stärke und Selbstbewusstsein – ist die Beobachtung, dass in bayerischen Schulen die spezifischen Stärken von Schülerinnen und Schülern wie Lehrerinnen und Lehrern noch stärker als bisher für den Lernprozess fruchtbar gemacht werden können.

In diesem Modellversuch sollen Lehrkräfte wie Lernende einen neuen Zugang zur Verbesserung ihrer Leistungen finden, indem die Aufmerksamkeit auf die Wertschätzung vorhandener Talente, vorhandenen Wissens und Könnens zielt und weniger auf die Betonung dessen gerichtet sein soll, was noch nicht gelernt wurde. Schülerinnen und Schülern sollen motivationale Brücken gebaut werden, die als Ansporn für die Leistungsverbesserung in defizitären Bereichen dienen. Zudem sollen nicht befriedigende Leistungen stärker als bisher als eine Herausforderung begriffen und mutig angegangen werden.

KOMPASS hat die individuelle Förderung jeder einzelnen jungen Persönlichkeit zum Ziel. Mit diesem Modellversuch wird eine Lehr- und Lernkultur angestrebt, die den Erfolg sucht. Mit dem Modellversuch sollen Schulen unterstützt werden, die Defizitorientierung der Schule zugunsten einer Stärkenorientierung aufzubrechen und damit das Lernklima sowie das Selbstwertgefühl und die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern sowie von Lehrkräften nachhaltig positiv zu beeinflussen. In diesem Modellversuch geht es um eine Veränderung der Kultur von Schulen.

Die Arbeit von Schulen in KOMPASS ist über drei Arbeitsfelder möglich:

- über die *Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern* sollen Lehrkräfte gestärkt werden, die Stärken von Schülerinnen und Schülern wahrzunehmen, Potenziale von Schülerinnen und Schülern freizusetzen und Förderprogramme zu erstellen. Dazu ist die Auseinandersetzung mit fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Theorie ebenso von Bedeutung wie das Angebot ganz konkreter Tipps und Werkzeuge für den unmittelbaren unterrichtlichen Einsatz.
- über Modelle zur Unterrichtsentwicklung wie stärkenorientierte Schülerberatung, Portfolioarbeit, die Entwicklung einer stärkenorientierten Aufgabenkultur etc.
- über „Plus“-Modelle, die Lernen außerhalb des amtlichen Fächerkanons der Schule ermöglichen, und damit positive Erfahrungen im musischen Bereich, im Sport oder in sozialen Diensten für das Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern systematisch fruchtbar machen.

2 Warum ein solches Programm? Die Überwindung der Defizitorientierung an Schulen

Durch die großen Schulleistungsvergleichsuntersuchungen der letzten Jahre, aber auch über die Klagen von einstellenden Betrieben und beruflichen Ausbildungsinstitutionen ist in den letzten Jahren deutlich geworden, dass sich in vielen Schulen eine defizitorientierte Kultur verbreitet hatte, die folgenschwere Probleme nach sich zieht.

Die defizitorientierte Kultur lässt sich u.a. an folgenden Phänomenen festmachen:

- Die *Wiederholerquoten* sind in der Sekundarstufe I sehr hoch; etwa 40 % Prozent aller Schülerinnen und Schüler machen in ihrer Schulkarriere die häufig frustrierende und selbstwert-abträgliche Erfahrung, ein Schuljahr wiederholen zu müssen (vgl. Baumert u.a. 2001, S. 473ff.). Die Wiederholung führt in der Regel nicht zu einem erkennbaren Lernzuwachs.
- Schülerinnen und Schüler machen die Erfahrung, dass *Leistungs- und Lerndefizite* nicht erkannt und behoben werden (vgl. Baumert u.a. 2001, S. 473ff.), sondern über eine ganze Schülerbiographie hinweg mitgetragen werden (vgl. Prenzel u.a. 2006, S. 81.ff; hier wird der bedrückende Befund referiert, dass 30 % der Schülerinnen und Schüler innerhalb eines Jahres keinen Kompetenzzugewinn im Fach Mathematik aufweisen können). Damit werden Defizite beibehalten, ja in den Mittelpunkt einer Schulkarriere gerückt.
- Schülerinnen und Schüler machen die Erfahrung, dass sie in einem Unterricht, der alle Schülerinnen und Schüler undifferenziert gleich behandelt, ihre spezifischen Stärken und ihre Individualität nicht hinreichend einbringen können. Die *geringe Würdigung von Leistungen*, die außerhalb des schulischen Erwartungshorizontes liegen, ist ein weiteres Merkmal der Defizitorientierung der Schule. (vgl. Deutscher Bundestag 2006; S. 34ff)
- Die in Deutschland ungewöhnlich straffe Koppelung zwischen Leistung und sozialem Hintergrund sowie Schullaufbahnentscheidungen und sozialem Hintergrund lässt das Gefühl entstehen, dass sich Leistungen nicht lohnen und kulturelle oder soziale Defizite von Herkunftsfamilien nicht überwunden werden können. Deutsche Lehrer erklären überdurchschnittlich häufig schlechte Leistungen durch mangelnde Begabung und bieten weniger anspruchsvollen Unterricht (vgl. z.B. Klieme/Bos 2000) – Leistungsdefizite werden damit tendenziell als nicht bearbeitbar betont.
- Viele *Lehrerinnen und Lehrer* haben in ihrer eigenen Schulzeit, während ihrer Ausbildung und im Verlauf ihrer *beruflichen Karriere* ebenfalls eher ihre Defizite, denn ihre Stärken mitgeteilt bekommen. An manchen Schulen werden spezifische Stärken von Lehrkräften nicht als Zugewinn für die Schule wahrgenommen, sondern eher normierend abgewehrt. Die hohe

Berufsunzufriedenheit von Lehrkräften und die frühe Pensionsbereitschaft können als Ausdruck dieser Erfahrung interpretiert werden.

Diese Defizitorientierung der Schule hat weit reichende Konsequenzen:

- Schülerinnen und Schüler sind beim Verlassen der Schule überdurchschnittlich alt. Dieses ist biographisch aber auch volkswirtschaftlich ungünstig.
- Die hohen Wiederholerquoten verteuern das Schulwesen und blockieren Finanzmittel, die besser und konstruktiver in die Förderung von Schülerinnen und Schüler investiert werden können.
- Viele Schülerinnen und Schüler verlassen die Schule mit zu geringen Kompetenzen. Die Defizite lassen sich während der beruflichen Ausbildung kaum noch kompensieren; und die Schülerinnen und Schüler erfahren Nachteile.
- Viele Schülerinnen und Schüler haben nicht gelernt, sich mit neuen und ungewohnten Herausforderungen selbstbewusst auseinander zu setzen, sondern reagieren abwehrend auf neue Herausforderungen. Dies stellt für den Erfolg im Beruf ein Problem dar.
- Die straffe Koppelung zwischen sozialem Hintergrund und Leistungen im Bildungswesen führt potenziell zu Bildungsabsentismus bzw. zu familiär tradiertem Bildungsabsentismus. Zudem entstehen Frustrationen bei aufstiegswilligen Migrantinnen und Migranten, die erfahren, dass sie die für einen Aufstieg nötigen Kompetenzen sich nicht erarbeiten können.
- Die Defizitorientierung bedeutet – und das dürfte eine der gravierendsten Auswirkungen sein – für Lehrkräfte wie Schülerinnen und Schüler gleichermaßen ein Verlust an Lebensqualität.

Auf diese Herausforderungen möchte der Modellversuch **KOMP**etenz Aus **Stärke** und **Selbstbewusstsein** **KOMPASS** reagieren.

Gleichzeitig gibt es auch viele positive Erfahrungen, an die Schulen wie Lehrkräfte anknüpfen können:

- In einzelnen Schulen in Bayern werden sehr gute Leistungen erreicht und ist die Zahl der Risikoschülerinnen und -schüler im nationalen Vergleich gering.
- Es gibt Schulen, in denen ein hervorragendes Klima herrscht, in denen Schülerinnen und Schüler motiviert werden und in denen engagierte Lehrerinnen und Lehrer individuelle Förderpläne erstellen.
- Viele Schulen in Bayern bieten Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, außerhalb des verpflichtenden Unterrichts selbstwertdienliche Erfahrungen zu sammeln, etwa im Sport, im Schultheater oder in der Schulband.

- Die Schule ist an christliche und humanistische Werte gebunden, die fordern, den Einzelnen als Person wertschätzend anzunehmen und ihn in seiner Entwicklung zu fördern.

Es gibt bereits viele Beispiele für eine stärkenorientierte Pädagogik an Schulen. Zudem gibt es viele positive Anknüpfungsmöglichkeiten. Diese gilt es zu kultivieren, auszubauen und in ihrer Wirkung zu verbreitern und zu vertiefen.

3 Warum gerade an Realschulen? Die Herausforderungen besonders starker Heterogenität

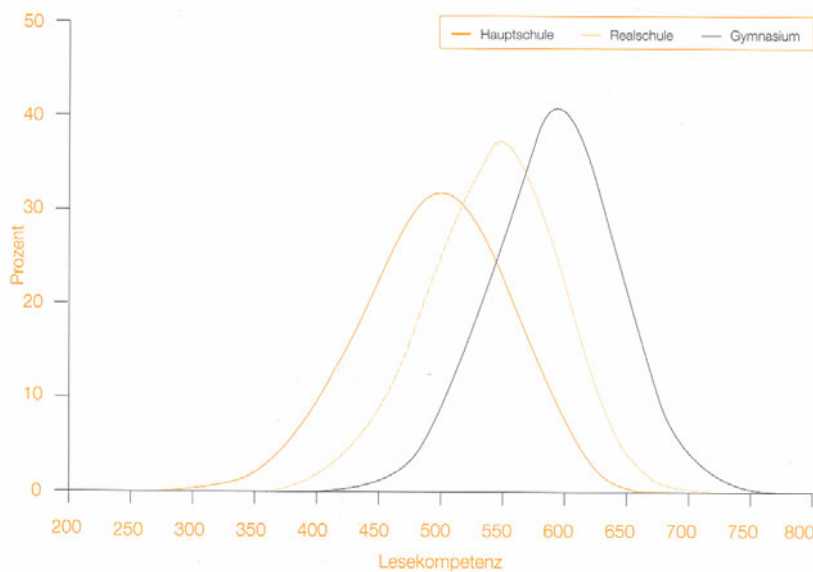
Es ist nicht zufällig, dass ein Modellversuch zur Stärkung der Kompetenzen von Schülerinnen durch die Betonung ihrer Stärken gerade in Realschulen durchgeführt wird. Schließlich ist die Realschule diejenige Schulart in Bayern, deren Besuch nach Sichtung statistischer Daten vermutlich für Schülerinnen und Schüler am häufigsten mit Misserfolgserlebnissen verbunden sein dürfte.

Die bayerische Realschule ist diejenige Schulart, mit der häufigsten Quote an *Wiederholern*. Während in der neunten Klasse (der Klasse mit den höchsten Quoten an Wiederholern insgesamt) im Jahr 2005 8,3 % aller Schüler des Gymnasiums wiederholen, sind es in der Realschule 9,4 % (vgl. ISB 2006, S.125f.). Mehr als ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler an Realschulen macht während seiner Zeit an dieser Schulart die Erfahrung, eine Klasse wiederholen zu müssen. Dabei ist ein straffer Zusammenhang zur Arbeitslosigkeit und dem Migrationsanteil des Sprengels zu beobachten (vgl. ISB 2006, S. 145).

Zum zweiten ist die Realschule die Schule mit der im Vergleich *heterogensten Schülerschaft*. Man sollte nach der Philosophie des dreigliedrigen Schulwesens erwarten, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit einem unteren Leistungsprofil an der Hauptschule, mit einem mittleren an der Realschule und mit einem hohen am Gymnasium finden. Dieses ist nicht der Fall. Tatsächlich ist die Zuordnung wesentlich komplexer (vgl. Abb. 1). Schüler aus dem mittleren Leistungsfeld finden sich zu 25 % an der Hauptschule, zu 46 % an der Realschule und zu 29 % am Gymnasium (vgl. Tab. 2) – wohlgermerkt bei gleichen Leistungen. Die Schülerschaft an Realschulen ist damit nicht nur durch die Schülerschaft mit mittlerem Bildungsniveau gekennzeichnet, sondern sie bedient gleichermaßen einen hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Hauptschul- und Gymnasialniveau. Die Leistungen von Schülerinnen und Schülern

an der Realschule sind also sehr heterogen; von daher sollten diese Schüler vermutlich durch einen am Idealbild eines Realschülers ausgerichteten Unterrichts häufig über- oder unterfordert werden. Gerade aus dieser Sicht ist ein an den Stärken der Schülerinnen und Schüler orientierter Unterricht in dieser Schulart von besonderer Bedeutung.

Abb. 1: Verteilung der Lesekompetenz in den einzelnen Schularten in Prozent



Quelle: Bos/Stubbe 2004, S. 197; zitiert nach Aktionsrat Bildung 2007, S. 47

Tabb. 1: Verteilung des unteren, mittleren und oberen Leistungsfeldes im Fach Mathematik auf die einzelnen Schularten

	Untere Leistung	Mittlere Leistung	Obere Leistung
Hauptschule	57,8	25,4	3,7
Realschule	32,9	45,9	31,5
Gymnasium	9,4	28,7	64,8

Quelle: Bos 2007, S. 49

Der hohe Anteil der Schülerinnen und Schüler aus dem oberen Leistungssegment führt nicht zu den entsprechenden Übertritten an die höhere Schule: 0,8% der Schülerinnen und Schüler an Realschulen wechselt nach der Realschulzeit an das Gymnasium, 17 % an die Fachoberschule (Jahr 2005; ISB 2006). Dieses kann als Indiz dafür genommen werden, dass die Potenziale der Schülerschaft nicht hinreichend ausgeschöpft werden.

Die hohen Durchfallquoten sind bei gleichzeitiger heterogener Schülerschaft und den geringen Anteilen des Wechsels in die nächst höhere Schulart zusammen genommen Hinweise darauf, dass ein zu großer Anteil der Schülerinnen und Schüler in seinen Leistungen nicht hinreichend gefördert wird, da entweder im unteren Bereich „abgeschult“ wird, oder im oberen Bereich nicht die mögliche Leistung erreicht wird. Von daher sind in dieser Schulart von einem Modellversuch **Kompetenz aus Stärke und Selbstbewusstsein** besondere Effekte zu erwarten.

Trotz der Fokussierung auf die Realschule ist es erklärtes Ziel des Modellversuchs, die Konzeption von Maßnahmen zu fördern, die für alle Schularten nachhaltig anwendbar und gewinnbringend sind.

4 Kompetenz aus Stärke und Selbstbewusstsein – Was ist aus der Forschung bekannt?

4.1 Die Bedeutung von Selbstbewusstsein und Stärke – die anthropologische Dimension

Viele Lehrkräfte wissen das, was die Hirnforschung in den letzten Jahren deutlich herausgearbeitet hat: Menschen neigen dazu, ihre Stärken auszubauen und aus Erfolg zu lernen; während hingegen Misserfolgserlebnisse eher zu einer Verringerung des Engagements denn zu einer Verstärkung des Engagements führt. Dieses hängt mit der wichtigen Bedeutung von Gefühlen für die Kognition zusammen (vgl. ausführlich Damasio 1994; Roth 2001; für die Schule Scheunpflug 2001; Scheunpflug 2006).

Gefühle sind Bewertungen der Außen- und Innenreize, die auf Menschen einströmen. Sie werden im Gehirn generiert; viele Gefühle spiegeln sich über den Hautwiderstand, die Durchblutung, den Blutdruck oder die hormonelle Situation im gesamten Körper oder in Körperteilen wider. Gefühle steuern das bewusste Denken; gleichzeitig hat aber auch das

bewusste Denken Einfluss auf Gefühle. Gefühle lassen sich deshalb nicht so einfach intentional steuern, wie z.B. das Nachdenken über eine Mathematikaufgabe. Gefühle haben sich in der Stammesgeschichte entwickelt, um bei Veränderungen in der Umwelt sofort bewährte Reaktionsmuster zur Verfügung zu haben. Viele Gefühle (vor allem starke Emotionen) sind bewährte Reaktionsmuster, die direkte, angeborene physiologische Konsequenzen nach sich ziehen (vgl. Roth 2001, S. 258). Werden Menschen zornig, strömt Blut in die Hände (um verteidigungsbereit zu sein), der Puls beschleunigt sich und ein Adrenalinstoß im Körper stellt Energiereserven bereit. Lachen beruhigt und baut Stresshormone ab. Gefühle zu haben ist also ein Regulationsmechanismus, der in der Entwicklungsgeschichte des Menschen zu besseren Überlebenschancen beitrug. Das Verständnis der Funktionen von Gefühlen hilft, deren Bedeutung für Lernprozesse zu verstehen. Auch wenn die Bedeutung von Gefühlen evolviert ist und Gefühle bei allen Menschen auf denselben physiologischen Grundlagen basieren: Es ist jeweils individuell sehr verschieden, welcher Außenreiz mit welchem Gefühl verknüpft wird, wann etwas zur Neuigkeitsüberforderung und damit als anstrengend empfunden wird oder wann etwas sich eher als langweilig darstellt. Dieses hängt ab von den individuellen Vorerfahrungen und der Lebenssituation. Im Folgenden werden aus den Vielfältigen Beziehungen zwischen Lernen und Gefühlen nur drei herausgestellt: Angst, Misserfolg und Erfolg.

Angst

Die Geschichte der Erziehung ist durchzogen von Erziehungsmethoden, die auf Angst aufbauen. In der Tat kann Angst das Verhalten beeinflussen. Situationen, die Angst machen, waren in der Entwicklungsgeschichte der Menschheit in der Regel gefährliche Situationen, die es zu meiden galt, zum Beispiel das überraschende Zusammentreffen mit gefährlichen Tieren. In einer solchen Situation ist es äußerst hilfreich, sich so schnell wie möglich aus der Gefahrenzone zu begeben. Für diese Situationen hat sich im Gehirn eine Art Notrufzentrale evolviert, die sogenannten Mandelkerne. Bestimmte Reize, angeboren oder erlernt, werden, bevor sie überhaupt eingehend im Neocortex bearbeitet sind (d.h. darüber nachgedacht werden kann), an die Mandelkerne geleitet, die sofort dafür sorgen, dass der Körper auf Flucht und Abwehr vorbereitet wird: Puls, Blutdruck, Zuckerspiegel und Muskelspannung werden über die Hormone Adrenalin und Noradrenalin gesteigert, und damit wird eine schnelle Flucht z.B. durch Wegrennen erleichtert. Gleichzeitig werden neuronale Aktivitäten im Gehirn unterbunden; schließlich wäre langes Nachdenken bei drohender Gefahr eher kontraproduktiv.

Welche Reize sind es, die solche Abwehrreaktionen hervorrufen? Offensichtlich gibt es angeborene universelle Muster (Schmerzen, extreme Reize wie großer Lärm, aber auch das visuelle Wahrnehmungen wie Schlangen etc.) sowie erlernte Muster aufgrund von Erfahrungen, beispielsweise die Angst vor Hunden nach einem Hundebiss. Häufig werden aber auch Lernsituationen durch mit ihnen verkoppelte schlechte Erfahrungen, etwa im schulischen Kontext (Rechnen an der Tafel, Hausaufgabenkontrolle, Sprechen vor der Gruppe), durch Misserfolgs-erlebnisse mit Angst besetzt. Gerade in diesen Situationen ist der evolvierte Mechanismus (Weglaufen, nicht Denken) äußerst wenig hilfreich, sondern führt eher in einen Teufelskreis negativer Verstärkung. Da das Denken blockiert ist, kommt es wiederum zu einer negativen Rückmeldung, die die Angst verstärkt und das Denken nachhaltig hemmt. Besonders stark blockiert ist die neuronale Neuvernetzung – während das Abrufen von bereits Gelerntem zwar nicht mehr gut, aber noch leidlich funktioniert, wird in solchen Situationen außer der Angst nichts hinzugelernt.

Leben Heranwachsende permanent in Angst, sei es durch die familiäre Situation, sei es durch die schulische Situation oder sei es durch das Umfeld (wie aggressive Peers, politische und gesellschaftliche Probleme wie Krieg oder andere Formen von Gewalt), sind sie in ihrer Entwicklung davon besonders betroffen. Angst gräbt sich tief in das Bewusstsein ein, und später erlebte Situationen werden immer mit diesem Bewertungshintergrund bearbeitet. Zudem wird – vor allem bei länger andauernden Angstzuständen – nicht gelernt. Und dieses ist besonders für Kinder fatal.

Angsthormone werden – entsprechend ihrer Funktionalität – im Körper überwiegend durch Bewegung abgebaut. Bewegungsmangel ist auch aus diesem Grund für das Lernen nicht förderlich.

Erfolg und Misserfolg

Das Gehirn verfügt über ein eigenes internes Belohnungssystem (im Einzelnen bei Roth 2001, S. 297 ff), das vor allem dann anspringt, wenn etwas besser als erwartet ausfällt. Damit ist der Vorhersagewert eines Stimulus von Bedeutung. Dieses Belohnungssystem arbeitet überwiegend mit dem Botenstoff Dopamin sowie mit der Testosteronausschüttung. Dopamin-ausschüttungen äußern sich in Interesse und Lust; umgekehrt Dopaminmangel in Desinteresse und Lustlosigkeit. Der Testosteronhaushalt stellt Energie zur Verfügung: Scheint sich für den

Körper ein Verhalten zu loben, dann wird dafür Energie bereitgestellt; ist dieses hingegen nicht der Fall, legt der Körper den Abbruch des Investments nahe.

Diese körpereigene Belohnung ist also weniger von der externen Zuschreibung des Erfolges abhängig, sondern vor allem von der subjektiv individuell vorgenommenen Bewertung über die eigene Leistungserwartung. Wenn ein Jugendlicher die Erwartung hat, dass er in der Mathematik-Stegreifaufgabe in der Regel keinen Fehler hat, wird damit die Dopaminausschüttung bei keinem Fehler geringer sein, als bei einem Jugendlichen, dessen Erwartung bei zwei Fehlern liegt, aber nur einen Fehler machte. Zudem gewöhnt sich das Belohnungssystem an das bereits Erreichte relativ schnell; damit werden die Erwartungen leicht nach oben geschraubt; hingegen bleiben Misserfolgserfahrungen relativ stabil.

Dieses körpereigene Belohnungssystem kann schulisches Lernen dann unterstützen, wenn die Erwartungen der Schule ein wenig über dem Leistungsniveau, das von einem Schüler ohne Anstrengung erreicht werden kann, liegen; d.h. also die Anforderungen so sind, dass sie durch leichte Anstrengung auch faktisch erreicht werden. Dazu ist es notwendig, dass die Anforderungen der Schule durchschaubar und kalkulierbar sind. Bei undurchschaubaren Bedingungen oder nicht erreichbaren Anforderungen wird dieses Belohnungssystem allerdings zum Problem: Hier kann ein richtiger Teufelskreis des Misserfolgs in Gang kommen, in dessen Verlauf die hormonelle Reaktion es für den Schüler nahe legt, auf die Anstrengung zu verzichten. Eine Verbesserung von 50 Fehlern im Diktat auf zehn Fehler stellt eine gewaltige Leistung dar, die sich aber häufig in der Note nicht äußert. Wenn einem Schüler dann nicht sozial vermittelt das Gefühl gegeben wird, dass sich die Anstrengung dennoch weiter lohnt, dann wird die gleich gebliebene Note eher ein Gefühl signalisieren, das einen Misserfolg und einen Abbruch weiteren Engagements nahe legt. Ähnlich ist es, wenn Jugendlichen zu wenige herausfordernde Aufgaben gestellt werden; auch dann wird das körpereigene Belohnungssystem, das sich ja nur aktiviert, wenn die eigene Erwartung übertroffen wird, nicht für das Lernen genutzt.

Menschen sind also so evolviert, dass sie durch Erfolge lernen. Die positive Verstärkung ist Lehrkräften und Eltern in ihrer Bedeutung wohl vertraut, und die naturwissenschaftliche Anthropologie kann diese Bedeutung nur unterstreichen. Es entsteht dann eine hormonelle Belohnungskaskade, deren Effekte zu weiteren Belohnungen führen. Wichtig ist es dabei, dass es sich um ein internes, durch die eigenen Erwartungen des Kindes gesteuertes Belohnungssystem handelt, das nicht immer mit der Außenperspektive von Erfolg und Nichterfolg korreliert.

Das Belohnungssystem des Gehirns ist also nicht direkt zugänglich, sondern wird durch die Verrechnungen des individuellen Gehirns erst produziert. Gleichwohl werden Erwartungen registriert und regen die interne Bewertung an. Dieses interne Belohnungssystem ist so kompliziert und so fein abgestimmt, dass ein Eingriff in diese Kreisläufe durch Medikation nur in gravierenden Fällen bei klarer medizinischer Indikation und kompetenter ärztlicher Überwachung geboten ist. Nicht Gleichgültigkeit oder die Abwesenheit von Leistungserwartungen induziert also positive Gefühle, sondern eine Erwartung, die gemeistert werden kann. Ein solches positives, entspanntes Anregungsmilieu führt vermutlich am ehesten zu jener internen Bewertung, die Interesse und Lust am Lernen produziert.

Lehrerinnen und Lehrer sollten versuchen ein Lernarrangement zu gestalten, das die Belohnungszentrale des Gehirns aktiviert und damit Energie für das Lernen freischaltet. Das sollte für Schülerinnen und Schüler gelten, aber auch für die Gestaltung der schulischen Umwelt von Lehrerinnen und Lehrern beachtet werden.

4.2 Die Bedeutung von Selbstbewusstsein und Stärke – die Dimension der Unterrichtsforschung

Selbstbewusstsein und Stärke von Schülerinnen und Schülern zeigen sich in guter Leistung, sozialer Kompetenz und einem hohem Selbstwertgefühl. Die Unterrichtsforschung der letzten Jahre hat sich intensiv mit ihrem Zusammenhang beschäftigt. Im Folgenden sollen die wichtigsten Ergebnisse dieser Forschung dargestellt werden.

Woran messen Schülerinnen und Schüler ihre Stärke?

Um ein Gefühl für die eigene Stärke – sei es im Bereich der kognitiven Leistungen, des Sozialverhaltens oder des allgemeinen Selbstwertgefühls – zu haben, vergleichen sich Menschen untereinander. Dieser Vergleich passiert ganz automatisch; in der Schule wird er allerdings auch über die Notengebung und die Beobachtung von Lob und Tadel ermöglicht.

Dieser Vergleich kann grundsätzlich auf drei unterschiedliche Art und Weisen erfolgen:

- Menschen können sich mit sich selbst vergleichen. Bei dieser „individuellen Bezugsnorm“ wird die aktuelle Leistung mit den eigenen Leistungen von früher verglichen. Damit wird der eigene Leistungszuwachs betrachtet.
- Menschen können sich untereinander vergleichen. Bei dieser „sozialen Bezugsnorm“ wird die eigene Leistung mit der von anderen Menschen verglichen. Damit wird die eigene Leistungsstärke in eine Rangliste eingereiht.
- Menschen können sich an objektiven Leistungsstandards vergleichen. Bei dieser „kriterialen Bezugsnorm“ werden die eigenen Leistungen mit den zu erreichenden Zielen verglichen. So wird ersichtlich, was bereits erreicht wurde und was nicht.

Die schulische Leistungsmessung darf ausschließlich kriterial erfolgen; gleichwohl zeigen viele empirischen Untersuchungen (vgl. z.B. zusammenfassend Sacher 2004), dass Lehrerinnen und Lehrer dazu neigen, Schülerinnen und Schüler innerhalb einer Klasse miteinander zu vergleichen und die Benotung auch an diesem Vergleich auszurichten. Schülerinnen und Schüler hingegen vergleichen sich überwiegend an sozialen Bezugsnormen. Diese sind jedoch für den Großteil der Schülerinnen und Schüler nicht sehr selbstwertdienlich; schließlich ist nur einer oder eine der oder die erste.

Ein wichtiger Schritt zur Stärkung des Selbstwertgefühles ist es von daher, reflexiv und bewusst mit allen drei Bezugsnormen im Unterricht umzugehen. Schülerinnen und Schüler sollten wissen, was gekonnt werden muss, damit eine Leistung gut ist. Schülerinnen und Schülern sind die zu erreichenden Ziele nicht immer völlig klar. Sie sollten die Kriterien dazu kennen und ihre eigene Leistung dazu in Relation setzen können. Zudem sollte der individuelle Bezug immer deutlich werden (auch im Sinne der oben beschriebenen anthropologischen Zusammenhänge zur Aktivierung des körpereigenen Belohnungssystems). Über Lernportfolio z.B. könnte dieses im Unterricht noch stärker genutzt werden.

Wie hängen schulisches Selbstvertrauen und Schulleistung zusammen?

Der enge Zusammenhang von schulischer Leistungsentwicklung und schulischem Selbstvertrauen konnte in einer Reihe von Studien belegt werden (zusammenfassend Zeinz, 2006). „Eine eher negative Selbsteinschätzung zieht oft Anstrengungsvermeidung bei mangelnder Erfolgszuversicht nach sich und kann damit zu einem negativen Aufschaukelungsprozess zwischen Selbstkonzept und Leistung führen. Eine optimistische Selbsteinschätzung dagegen

kann als eine Art ‚Zusatzmotor‘ (Helmke 1992) wirken und zukünftige Leistungen indirekt steigern helfen.“ (Martschinke/Frank 2002, S.192) Beide Einflussgrößen (Selbstvertrauen und Leistung) können sich also gegenseitig beeinflussen: Mehr Selbstvertrauen kann zu besseren Leistungen beitragen und bessere Leistungen können zu einer Stärkung des Selbstvertrauens führen. Dies zeigten beispielsweise Marsh und Köller (2004) in einer Untersuchung bei Siebtklässlern.

Der Zusammenhang von schulischem Selbstvertrauen und Schulleistung wird im Lauf der Schulzeit enger, da die Selbsteinschätzungen der Kinder und Jugendlichen tendenziell immer realistischer werden. Weiter deuten Untersuchungsergebnisse darauf hin, dass in Übergangsphasen (wie am Schulanfang oder beim Übertritt an weiterführende Schulen) das Selbstkonzept weniger Stabilität aufweist als in den schulischen Zeiten, in denen Jugendlichen das schulische Umfeld bereits bekannt ist (vgl. Helmke 1992).

Neben diesen allgemeinen Befunden ist es von Bedeutung danach zu fragen, ob die *Gestaltung des Unterrichts* eine Bedeutung für das Entstehen eines positiven Selbstkonzeptes haben kann. Bedeutsam sind offensichtlich die „Freiheitsspielräume“, die Schülerinnen und Schüler im Unterricht eingeräumt werden. Hier zeigte sich, dass dann, wenn Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit hatten, eigenverantwortlich zu lernen, das Selbstwertgefühl insgesamt positiver wurde und die negative Kopplung zwischen mangelndem Selbstwertgefühl und Leistung sich aufzulösen begann). Bestätigt wurde auch der Einfluss der *Bezugsnormorientierung der Lehrkraft*: In Klassen, in denen sich vermehrt nach der individuellen Bezugsnorm orientiert wird, verringert sich die Bedeutung eines negativen Selbstwertkonzeptes (vgl. Kammermeyer/Martschinke 2003).

Aber auch die Umgebung der *Mitschüler* spielt eine Rolle. Eine Studie zeigte unlängst die Veränderung des schulischen Selbstkonzeptes durch den Wechsel der Bezugsgruppe. Untersucht wurden begabte Schüler, die nach der vierten Klasse in eine Klasse für hochbegabte wechselten. Bei den meisten Schülerinnen und Schülern sank das schulische Selbstwertgefühl deutlich ab. Erklärt wird dieses Absinken vor allem dadurch, dass mit der neuen Schulsituation eine Zunahme an Vergleichen mit leistungsstärkeren Mitschülern einherging, die sich ungünstig auf das eigene Selbstkonzept auswirkten (vgl. Sparfeldt/Schilling/Rost 2005). Gerade schwächere Schülerinnen und Schüler sollten deshalb gerade in Übergangsphasen (z.B. auch nach dem Klassenleiterwechsel zum Schuljahresanfang und bei Klassen- bzw. Bezugs-

gruppenwechsel) vermehrte Unterstützung für die Ausbildung eines günstigen Selbstkonzepts erhalten.

Da sich das Selbstwertgefühl auf die Leistungen auswirkt und umgekehrt die Leistungen auf das Selbstwertgefühl, sollten Lehrerinnen und Lehrer große Anstrengung darauf verwenden, dieses Wechselverhältnis als Motor für den Lernerfolg fruchtbar zu machen.

Wie gehen Schülerinnen und Schüler mit Erfolg bzw. Misserfolg um?

Einer der Aspekte, die für die Nutzung des von Helmke beschriebenen „Zusatzmotors“ für das Lernen und das Selbstwertgefühl von Bedeutung ist, ist die Frage, wie sich der einzelne Schüler bzw. die einzelne Schülerin ihren Erfolg oder Misserfolg selber erklärt. Dabei sind folgende Ursachenzuschreibungen möglich (vgl. Tabelle 2).

Tabb. 2: Klassifikation von Ursachen, mit denen häufig Leistungen erklärt werden

Zeitstabilität	Verankerung der Ursache in der Person	Verankerung der Ursache in der Umwelt
Stabil	Fähigkeit	Aufgabenschwierigkeit
Variabel	Anstrengung	Zufall (Glück/Pech)

Quelle: nach Rheinberg 2004, S.82

Wenn Schülerinnen und Schüler (oder auch Lehrkräfte) dazu neigen, zeitstabile Faktoren als Ursache für Misserfolg anzusehen, dann hat dies sinkende Erfolgserwartungen zur Folge, während das Heranziehen zeitvariabler Faktoren als Ursache für Misserfolg eine geringe Beeinträchtigung der Erfolgserwartungen bedingt. Zudem spielt die Zuschreibung des Erfolgs in der eigenen Person oder in der Umwelt eine Rolle. Insgesamt lassen sich zwei Gruppen unterscheiden: Personen, die eher erfolgsoversichtlich und solche, die eher misserfolgsmeidend sind. Erfolgsoversichtliche schreiben Erfolge eher internalen Faktoren und Misserfolge eher zeitvariablen Faktoren zu. Dementsprechend werden bei Erfolgserlebnissen positive Selbstbewertungsaffekte erlebt, wogegen im Fall eines Misserfolgs zwar negative Emotionen aufkommen können, jedoch die Aussicht auf Erfolg beim nächsten Versuch wegen der angenommenen Zeitvariabilität erhalten bleibt. Misserfolgsmeidende hingegen schreiben Erfolge oft externalen Faktoren und Misserfolge häufig zeitstabilen Faktoren zu, besonders der

mangelnden eigenen Fähigkeit. Daraus ergibt sich, dass Leistungssituationen selbst im Erfolgsfall einen geringen Belohnungswert darstellen, wogegen im Misserfolgsfall oft eine starke Betroffenheit zu verzeichnen ist und die Hoffnung auf besseres Abschneiden beim nächsten Versuch abnimmt. Erschwerend hinzu kommt noch die Tatsache, dass sich Erfolgszuversichtliche eher realistische Ziele setzen und sich Aufgaben mit einem mittleren Anforderungsniveau aussuchen, wohingegen Misserfolgsmeidende dazu neigen, sich entweder zu leichte oder zu schwierige Aufgaben zu stellen und sich unrealistische Ziele zu setzen.

Lehrerinnen und Lehrer können dazu beitragen, dass misserfolgsorientierte Schülerinnen und Schüler diese Negativ-Spirale durchbrechen und erfolgsorientierte Schülerinnen und Schüler gestärkt werden, indem sie diese Mechanismen durchschauen und Schülern immer wieder erfolgsorientierte Zuschreibungen anbieten.

Welche Bedeutung haben die Einstellungen von Schülerinnen und Schülern sowie von Lehrkräften?

Ein günstiger, selbstwertförderlicher Umgang mit Erfolg und Misserfolg kann geübt werden. Wie bereits ausgeführt ist es besonders für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler von großer Bedeutung, dass man ihnen die Perspektive und Überzeugung vermittelt, dass ihr Leistungsstand zum besseren veränderbar ist. Dazu muss man von der Veränderbarkeit der Leistung und des Verhaltens überzeugt sein und dieses auch vermitteln. Dieses gelingt dann besonders gut, wenn man Schülerinnen und Schülern explizit erklärt, dass Leistungen und Verhalten veränderbar sind (vgl. Dresel/Ziegler 2006). Schober und Ziegler (2001, S. 169) berichten dazu im Rahmen ihrer Untersuchung (mit dem Namen „Münchner Motivations-training“), dass Lehrerinnen und Lehrer, die explizit im Unterricht behandelten, dass nicht nur hohe Intelligenz zu besserem Lernen führe, sondern es vielmehr auch umgekehrt der Fall sei, dass besseres Lernen zu höherer Intelligenz führe, bei Schülerinnen und Schülern einen Zugewinn an Leistung und Motivation erreichten.

Bedeutsam ist zudem der unterrichtliche Umgang mit „Fehlern“: Kann man Fehler (etwa in Probearbeiten oder im Unterrichtsgespräch) auf der einen Seite als Mangel deuten, als noch nicht Gelerntes, so besteht die andere Seite der Medaille in der Betrachtung des Lernprozesses, in dessen Verlauf Fehler eine wichtige Funktion erfüllen können: Man kann zum einen „aus Fehlern lernen“, um es das nächste Mal anders/besser zu machen, zum anderen zeigen sie die

Stellen auf, an denen eine gezielte Förderung einsetzen kann. Eine Herausforderung für die Schule besteht darin, die Diskrepanz aufzulösen, dass Fehler einerseits Ausgangspunkt für Hilfestellungen sein sollen, auf der anderen Seite Grundlage für Leistungsfeststellungen und Benotung sein können. Eine unterrichtspraktische Möglichkeit des Umgangs mit dieser Ambivalenz bietet beispielsweise eine klare Trennung von Unterrichts- und Prüfungsphasen. Dies wurde im Rahmen des Programms Modus 21 (vgl. Geschäftsstelle der Stiftung Bildungspakt Bayern 2005, S. 199-121) erfolgreich erprobt.

Was tun bei Leistungsängstlichkeit?

Manche Schülerinnen und Schüler haben in der Schule Angst, besonders vor Prüfungen und schulleistungsrelevanten Situationen. Mädchen und Frauen neigen statistisch signifikant häufiger zu Leistungsängstlichkeit als männliche Personen. Ebenso findet man Leistungsängstliche häufiger in unteren sozialen Schichten (vgl. Rost und Schermer 2006).

Leistungsängstlichkeit entsteht durch folgende Bedingungsfaktoren:

- durch das Lehrerverhalten, z. B. autoritäres Verhalten, Zuwendungsentzug, Tadel, Demütigung und Herabsetzung, körperliche Bestrafung, usw.
- über die Inhalte und die Vermittlung des Lehrstoffs, z. B. sprachlich unverständliche und komplizierte Vermittlung, mangelnde Angabe von Lehrzielen, seltenes Feedback, mangelhafte Individualisierung, usw.
- aufgrund von schulbezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, beispielsweise Überforderung und Überbeanspruchung der Intelligenz des Schülers, sprachliche Defizite, Konzentrations- und Lernschwierigkeiten, usw.
- durch die Schulleistungsbewertung, z. B. strenge Bewertung und Auslese, mangelnde Transparenz der Bewertungskriterien, usw.
- durch die Prüfungssituation selbst, z. B. eine fremde Arbeitsumgebung, Zeitdruck, Prüfungsanforderungen, usw.
- durch ein ungünstiges Schüler-Schüler-Verhältnis, beispielsweise durch Rivalität statt Unterstützung und Kooperation oder ein emotional ungünstiges Klassen- und Schulklima, usw.
- durch die Einstellung und das Verhalten der Eltern, z. B. emotionale Kälte, an Bedingungen (Leistung) geknüpfte Zuwendung, Strenge, inkonsistentes Erziehungsverhalten, überhöhte Leistungserwartungen, Desinteresse, Ablehnung von Lehrern und deren Methoden, usw.

Befunde zeigten, dass Leistungsängstlichkeit sich negativ auf die Bewältigung von Aufgaben und damit auf die erbrachten Schulleistungen auswirkt. „Leistungsängstliche sind eher misserfolgsorientiert und tendieren dazu, (die bei ihnen ohnehin seltener eintretenden) Erfolge mehr dem Zufall als dem eigenen Leistungsvermögen zuzuschreiben und gehäufte Misserfolge eher auf persönliches Unvermögen als auf externe Faktoren [...] zurückzuführen. So stabilisieren sich ihr negatives Selbstwertgefühl [...], und die Erfolgswahrscheinlichkeit sinkt. Umgekehrt haben weniger Leistungsängstliche in der Regel ein an ihren Fähigkeiten orientiertes realistisches Anspruchsniveau und pflegen Erfolge selbstbewusster intern zu attribuieren (gute Begabung), Misserfolge eher mangelnder Vorbereitung oder Pech zuzuschreiben.“ (Rost/Schermer 2006, S.411).

Zum Abbau von Leistungsängstlichkeit können Lehrkräfte an all den oben als Bedingungsfaktoren genannten Aspekten ansetzen und diese sozusagen „herumdrehen“. Auch eine Förderung von Lern- und Arbeitstechniken trägt zu vermehrten Erfolgserlebnissen und somit zu einer Verbesserung von Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen bei. Sehr hilfreich ist auch eine einvernehmliche Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus bezüglich des Entwicklungsstands des Heranwachsenden und der daran anzupassenden Leistungsanforderungen. (vgl. Rost/Schermer 2006).

Welche Bedeutung haben das Schul- und das Klassenklima?

Mit dem Begriff „Klima“ sind Wahrnehmungen und die daraus resultierenden Überzeugungen über bedeutsame Merkmale von Schule gemeint, wie sie Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte berichten. Inhaltlich aufgegliedert werden kann der Begriff *Klassenklima* beispielsweise in „Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern, Beziehungen der Schüler untereinander, Qualität des Unterrichts sowie Lernhaltungen der Schüler“ (Eder 2006, S. 626). Das *Schulklima* lässt sich z. B. näher bestimmen durch die Analyse der drei Dimensionen „Inhalte“ (Erwartungen und Werte, die an einer Schule anzutreffen sind), „Interaktionen“ (Umgangsformen, Mitbestimmungsmöglichkeiten, Argumentationsformen) und „soziale Beziehungen“ (Arten der Konfliktaustragung sowie emotionale Qualität der Beziehungen). Eine andere Unterscheidungsmöglichkeit nennt als charakterisierend für das Schulklima: „Kommunikationsbeziehungen, Rollenselbstverständnis und Befindlichkeit der an der Schule beteiligten Gruppen“ (Eder 2006, S. 627).

Die Klimaforschung konnte unter anderem zeigen: „Schüler mit positiven Klimaerfahrungen beteiligen sich mehr am Unterricht, stören weniger und schaffen sich damit bessere Lern- und Leistungsvoraussetzungen. Positive Klimaerfahrungen sind im Allgemeinen mit einem geringeren Ausmaß an schulischen Belastungen (Schulangst, Stress, [...]) und einem tendenziell positiven (Leistungs-) Selbstkonzept und Selbstwertgefühl verknüpft. [...] Positive Klimaerfahrungen können z. B. dazu beitragen, dass individuelle Leistungsvoraussetzungen verstärkt in tatsächliche Leistungen umgesetzt werden“ (Eder 2006, S. 626).

Das Klima hat einen deutlichen Einfluss auf schulische Selbstwirksamkeitserfahrungen: Wo „eine individualisierte und unterstützende Lehrer-Schüler-Interaktion, insbesondere Fürsorglichkeit, Schülerzentriertheit und (individuelle) Bezugsnormorientierung, in Verbindung mit kooperativen und emotional positiven Schüler-Schüler-Beziehungen [...] auftritt, ist eine starke Verbesserung vor allem der schulischen Selbstwirksamkeitserfahrungen festzustellen. Diese haben bedeutsame Einflüsse auf die Schulleistungen, auf das Befinden in der Schule und auf die Prüfungsangst. [...]“ (Eder 2006, S. 627).

Ein positives Klassenklima führt nicht nur zu einer angenehmeren Atmosphäre, sondern auch zu höherer Leistung der Schülerinnen und Schüler.

Die Bedeutung guten Unterrichts

Viele der hier beschriebenen Aspekte münden letztlich in einen kognitiv aktivierenden und das problemlösende Denken fördernden Unterricht.

5 Was lässt sich in der Schule machen? Mögliche Dimensionen schulischer Veränderung

Was könnten nun Schulen tun, um **KOMP**etenz **Aus** **Stärke** und **Selbst**bewusstsein zu entwickeln? Hier sind viele Zugänge möglich: lobende Worte, individuelle, mit Belohnungen arbeitende Förderpläne, Aktivitäten außerhalb des Unterrichts, die zu Anerkennung führen, wie Theater- oder Sportaufführungen etc. Im Folgenden werden diese vielfältigen Möglichkeiten versucht im Überblick darzustellen.

- Die Förderung von Kompetenz aus Stärke und Selbstbewusstsein kann unmittelbar am einzelnen *Menschen* ansetzen. Das ist nahe liegend, geht es doch um die Stärkung des Selbstwertgefühls des einzelnen Menschen. Ein Kollegium kann sich beispielsweise vornehmen, Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern und Förderpläne für einzelne Schülerinnen und Schüler erstellen, die schrittweise umgesetzt werden. Man kann sich vorstellen, einzelne Schülerinnen und Schüler je nach Anlass zu loben. Andere Schulen können so vorgehen, in dem sie auf eine wertschätzende Kommunikation achten und diese in ihrem Schulleben verankern. Die Förderung von Kompetenz aus Stärke und Selbstbewusstsein bezieht sich auch auf Lehrerinnen und Lehrer. Lehrkräfte, die selbst unter Defiziterfahrungen gelitten haben und die, ebenso wie Schülerinnen und Schüler manchmal erfahren mussten, dass Kompetenzen in die Schule einzubringen, nicht immer auf positive Resonanz trifft, könnten durch einen solchen Modellversuch ermutigt werden, ihre Kompetenzen gezielt für die Schule fruchtbar zu machen. Eine Lobkultur im Klassenraum wie im Lehrerzimmer kann die Atmosphäre und die Leistungsbereitschaft in einer Schule vermutlich verbessern.
- Die Förderung von Kompetenz aus Stärke und Selbstbewusstsein könnte bei *Themen* ansetzen, die Schülerinnen und Schülern ermöglichen, ihre spezifischen Kompetenzen zu zeigen. Mancher Schüler, der in Biologie eher wenig mitarbeitet, blüht auf, wenn er ein Referat über sein eigenes Haustier (oder ein anderes Hobby) halten darf. Lehrerinnen und Lehrer können Schülerinnen und Schüler aus anderen Perspektiven kennen lernen, wenn diese ihre thematischen Interessen und Kompetenzen in den Unterricht konstruktiv einbringen können. Unterrichtssettings, die Schülern eigenverantwortliches Lernen erlauben, bieten für solche Anknüpfungsmöglichkeiten, auch im Mikrobereich, besonders viele Möglichkeiten. Andere Schüler können ihre Stärken erfahren, wenn sie den regulären Unterrichtsstoff Mitschülern erklären. Wieder andere Schüler zeigen ungeahnte Stärken bei außercurricularen Themen oder im Schulspiel, bei musikalischen Aufführungen oder bei Sportfesten.
- Ein Modellversuch könnte ansetzen an der Frage, wie sich *Zeiten und Abläufe* in der Schule so strukturieren lassen, dass sie Raum für die Anerkennung von Stärken bieten. In vielen Schulen der USA gibt es Schulversammlungen, in denen regelmäßig Schülerinnen und Schüler herausgestellt und belobigt werden – nicht nur, wenn sie gute Leistungen erbringen, sondern auch dann, wenn sie sich von einer schlechten Leistung auf eine nicht mehr so ganz schlechte Leistung vorgearbeitet haben. Andere Schulen lassen von jedem Schüler ein Portfolio anfertigen, das die eigene Leistung dokumentiert und haben dafür eine extra Zeit im Stundenplan reserviert. Wieder andere ordnen jedem Schüler einen Betreuer aus einer oberen Klasse zu, der jüngeren Schülern bei der Orientierung hilft und für sich selbst aus dieser Tätigkeit Selbst-

wirksamkeitserfahrungen schöpfen kann. Andere Schulen rhythmisieren das Schuljahr in der Weise, dass jedem Monat eine Stärken fördernde Aktivität zugeordnet wird.

Ein Modellversuch lässt sich auch anhand der Orte schulischen Handelns beschreiben:

- Der zentrale Ort schulischen Lebens ist der Unterricht. Im Unterricht ereignen sich täglich Tausende von Interaktionen, die aufrichten können, aber auch demotivieren können. Im Unterricht werden Themen bearbeitet und Schüler für diese fasziniert, oder es kann sich gähnende Langeweile ausbreiten. Leistungsdiagnose, Benotung und Beurteilung, alles dieses spielt sich im Unterricht ab. Hier gibt es vielfältige Möglichkeiten, sich an den Stärken von Schülern zu orientieren.
- Ein weiterer zentraler Ort schulischen Lebens sind die außerhalb des verpflichtenden Unterrichts stattfindenden schulischen Aktivitäten. Schülerinnen und Schüler können Stärken im Sport, bei Theateraufführungen, im Schulorchester erfahren. Sie erfahren ihre Stärken in Praktika. Schulgottesdienste, Schulfeste und Schulversammlungen können zu einem Klima in der Schule beitragen, in dem der einzelne Schüler sich angenommen und wertgeschätzt fühlt.
- Die Förderung von Kompetenz aus Stärke und Selbstbewusstsein kann sich auch in *strukturellen Maßnahmen* zeigen. Manche Schulen in Deutschland haben sich vorgenommen, durch gezielte Präventivmaßnahmen die Quote der Wiederholerinnen und Wiederholer zu senken. Andere bilden Lehrerteams, um sich gegenseitig über die Kompetenzen der Schüler informieren und an Transfereffekten arbeiten zu können. Wieder andere organisieren Lernangebote über die Unterrichtszeit hinaus.

Zur Systematisierung dieser verschiedenen Zugänge und um es zu erlauben, verschiedenen Zugängen eine handhabbare Rahmung zu geben, haben wir eine Feldbeschreibung entwickelt, die den Blick auf die jeweiligen Zugänge aufnimmt, ohne aber eine starre Matrix darzustellen (vgl. Abb. 2). In der Matrix sind horizontal die beschriebenen verschiedenen *Orte* zur Stärkung des Selbstbewusstseins in der Schule aufgetragen. Vertikal sind unterschiedliche *Zugänge* schulischen Lebens zusammengestellt, an denen angesetzt werden kann. Diese Matrix ist nicht als eine Tabelle zu lesen. Es geht nicht um eine Feld-zu-Feld- Zuordnung. Viel mehr ist mit dieser Matrix ein Raum beschrieben, der es als Analyserahmen ermöglicht, den eigenen Zugang zu schärfen und ausgehend von einer Idee, weitere Ideen und Ansatzmöglichkeiten eines Stärken orientierten Schullebens zu entwickeln.

Abb. 2: Feldbeschreibung Dimensionen schulischer Veränderung zur Stärkung von Selbstbewusstsein und Kompetenz

	Fachunterricht	Extracurriculare Aktivitäten	strukturelle Maßnahmen
Interaktionen/Menschen			
Themen			
Zeitgestaltung/Abläufe			

Quelle: eigene Darstellung

Viele Lehrerinnen und Lehrer wenden Formen der Stärkung von Schülerinnen und Schülern schon selbstverständlich im Unterricht an. Sind diese Aktivitäten allerdings zu vereinzelt, dann ist jedoch davon auszugehen, dass diese – gerade auch angesichts der oben beschriebenen, generellen Defizitorientierung der gesamten Schule – nur wenig Effekte zeigen. Deshalb ist es wichtig, mit diesen Aktivitäten eine kritische Masse zu überschreiten (vgl. zur Implementationsforschung Joyce 1991; Fullan 1992; Fullan 2001). Aus diesem Grund sollten die individuellen Zugänge, die viele Lehrerinnen und Lehrer haben, strategisch in einem Konzept zusammengebunden werden. Damit sollte parallel ein Abbau von Defizitorientierung einhergehen. Erst eine solche Bündelung vermag sichtbare Effekte zu erzielen.

6 Wie wird der Modellversuch wissenschaftlich begleitet? Unterstützung und Evaluation

Dieser Modellversuch wird von einem kleinen Team des Lehrstuhl Pädagogik I der Universität Erlangen-Nürnberg wissenschaftlich begleitet. Eine solche Begleitung hat folgende Ziele:

- Die Begleitung soll das Team des Modellversuchs bei der Konzeptionierung des Themas beraten und dafür Sorge tragen, dass nach bestem Wissen und Gewissen der Stand der Forschung berücksichtigt wird.
- Die wissenschaftliche Begleitung soll den teilnehmenden Schulen unterstützend zur Seite stehen. Dabei ist freilich immer daran zu denken, dass Wissenschaftler nicht über die Kompetenzen verfügen, die Lehrerinnen und Lehrer brauchen. Sie sind keine Super-Lehrer in dem Sinne, dass sie das Schulleben in besonderer Weise meistern könnten. In der Regel können sie gerade das nicht. Sie sind vielmehr spezialisiert auf die Reflexion des schulischen Alltags. In dieser Funktion können sie Anregungen geben, Ideen produzieren oder zum Nachdenken über den eigenen schulischen Alltag Anlass geben. In dieser Funktion können sie einer Schule oder einer Lehrkraft aber keine Entscheidung über ihr konkretes schulisches Tun abnehmen oder den schulischen Alltag gar in besonders erfolgreicher Weise meistern.
- Die wissenschaftliche Begleitung wird den Modellversuch evaluieren in dem Sinne, als dass erfasst werden wird, ob die Effekte, die man sich mit einem solchen Modellversuch verspricht auch wirklich erwartet werden können. Zudem wird die wissenschaftliche Begleitung die Stiftung Bildungspakt dabei unterstützen, Ergebnisse des Modellversuches für die schulische Breite fruchtbar zu machen.

Die teilnehmenden Schulen erhalten bei der Durchführung des Modellversuchs Unterstützung durch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Stiftung Bildungspakt und die wissenschaftliche Begleitung. Bitte melden Sie sich bei Bedarf gerne!

Die Evaluation ist in ihrem genauen Ablauf noch nicht klar. Fest steht schon, dass es eine Eingangsuntersuchung geben wird, mit der einige Aspekte des schulischen Alltags abgebildet werden (z.B. das Klima einer Schule oder die Lernbegeisterung und das Selbstwertgefühl von Schülerinnen und Schülern). Entweder zu einem oder zu zwei späteren Zeitpunkten wird die Messung wiederholt. Damit wir wissen, was Sie in Ihrer Schule verändert haben, werden wir Sie dazu befragen. Eventuell kann es auch sein, dass wir mit Schülern oder Lehrkräften Interviews führen, die über diese Abfrage von Fakten hinausgehen. Das ist noch nicht sicher und wird sich

in den nächsten Wochen klären. Das Design der Evaluation werden wir eng mit der Stiftung Bildungspakt abstimmen. Wir werden Sie über das Design informieren.

Eine solche Evaluation des Modellversuches kann nur gelingen, wenn Sie sich daran beteiligen. Danke für Ihre Mitwirkung! Wir werden uns bemühen, den Aufwand für Sie so gering wie möglich zu halten und gleichzeitig Ihnen eine effektive Rückmeldung ermöglichen. Die Evaluation unterliegt selbstverständlich den Vorschriften des Datenschutzes.

[Wir freuen uns auf die Zusammenarbeit mit Ihnen!](#)

7 Weiterführende Literatur und Literaturverzeichnis

- Aktionsrat Bildung. (2007). Bildungsgerechtigkeit, Jahresgutachten 2007, Wiesbaden: VS-Verlag.
- Baumert, J., Lehmann, R. (1997) TIMSS - Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert 2001= Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). (2001). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Bos, W. (2007). Übergänge im Bildungssystem. In: Aktionsrat Bildung: Bildungsgerechtigkeit, Jahresgutachten 2007, Wiesbaden: VS-Verlag, S. 37-70.
- Bos, W., Stubbe, T. (2006). Schullaufbahneempfehlungen und Schulformentscheidungen in Klasse 4. Befunde aus der IGLU-Studie für die Bundesrepublik Deutschland und Nordrhein-Westfalen. In: *Schulverwaltung NRW. Zeitschrift für SchulLeitung, SchulAufsicht und SchulKultur*, 17. Jg., H. 5, S. 137-139.
- ISB = Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, Qualitätsagentur. (2006). Bildungsberichterstattung 2006, München.
- Damasio, A. R. (1994). Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. München.
- Deutscher Bundestag. (2006). Bundesdrucksache 15/6014; 12. Kinder- und Jugendbericht, Berlin.
- Dresel, M., Ziegler, A. (2006). Langfristige Förderung von Fähigkeitsselbstkonzept und impliziter Fähigkeitstheorie durch computerbasiertes attributionales Feedback. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 49-63.
- Eder, F. (2006). Schul- und Klassenklima. In D. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz, 622-630.
- Fullan, M. (1992). Successfull school improvement. Buckingham: Philadelphia.
- Fullan, M. (2001). Leading in a Culture of Change. San Francisco.
- Geschäftsstelle der Stiftung Bildungspakt Bayern (Hrsg.). (2005). Modus21. Das Programm – Die Maßnahmen. Berlin: Cornelsen.
- Helmke, A. (1992). Selbstvertrauen und schulische Leistungen. Göttingen: Hogrefe.
- Joyce, B. (1991). The doors to school improvement. In: *Educational Leadership*, May, 59-62.
- Kammermeyer, G., Martschinke, S. (2003). Schulleistung und Fähigkeitsselbstbild im Anfangsunterricht – Ergebnisse aus dem KILIA-Projekt. *Empirische Pädagogik*, 17/4, 486-503.

- Klieme, E., Bos, W. (2000). Mathematikleistung und mathematischer Unterricht in Deutschland und Japan: Triangulation qualitativer und quantitativer Analysen am Beispiel der TIMS-Studie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3, 359-379.
- Marsh, H. W., Köller, O. (2004). Unification of theoretical models of academic self-concept/achievement relations: Reunification of east and west German school systems after the fall of the Berlin Wall. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 264-282.
- Martschinke, S., Frank, A. (2002). Wie unterscheiden sich Schüler und Schülerinnen in Selbstkonzept und Leistung am Schulanfang? Erste Ergebnisse aus dem Kooperationsprojekt Identitäts- und Leistungsentwicklung im Anfangsunterricht KILIA. In A. Prenzel, F. Heinzel (Hrsg.), *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe*, 6. Band des Jahrbuches *Grundschulforschung*. Opladen: Leske + Budrich, 191-197.
- Prenzel 2006 = PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2006). PISA 2003. Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres. Münster: Waxmann.
- Roth, G. (2001). Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Rost, D., Schermer, F. (2006). Leistungsängstlichkeit. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz, 404-416.
- Sacher, W. (2004). Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bad Heilbrunn.
- Scheunpflug, A. (2001). Biologische Grundlagen des Lernens, Cornelsen: Scriptor.
- Scheunpflug, A. (2004). Lernen als biologische Notwendigkeit. In: L. Duncker, A. Scheunpflug, K. Schultheis: *Schulkindheit. Anthropologie des Lernens im Schulalter*. Stuttgart, 172-230.
- Scheunpflug, A. (2006). Gefühle als Helfer. Körper eigene Bewertungssysteme. In: *Lernen. Wie sich Kinder und Jugendliche Wissen und Fähigkeiten aneignen*. Seelze: Friedrich-Verlag, 34-36.
- Schober, B.; Ziegler, A. (2001). Das Münchner Motivationstraining (MMT). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15 (3/4), 168-180.
- Sparfeldt, J., Schilling, S., Rost, D. (2005). Selbstkonzeptveränderungen bei Eliteschülern durch Bezugsgruppenwechsel [Abstract]. In Freie Universität Berlin (Hrsg.), *Tagung der Sektion Empirische Bildungsforschung. Veränderungsmessung und Längsschnittstudien. Tagungsband*, (S.173). Berlin: Freie Universität Berlin.
- Zeinz, H. (2006). Schulische Selbstkonzepte und soziale Vergleiche in der Grundschule: Welche Rolle spielt die Einführung von Schulnoten? Dissertation. Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg.